



EXPERIENCIAS PARTICIPATIVAS Y SOCIALIZACIÓN EN TORNO A LA SOCIEDAD DE ALUMNOS. EL CASO DE LA PREPARATORIA FEDERAL LÁZARO CÁRDENAS

DIEGO ILINICH MATUS ORTEGA

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

La investigación aborda las experiencias participativas de los jóvenes estudiantes de la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas, analizando dichas experiencias en torno a los procesos que se desprenden de la formación, la elección y la gestión de las sociedades de alumnos. Para ello se hace un análisis del tipo de participación que logran tener los estudiantes, así como del sentido que le dan los mismos a las vivencias que consideran significativas en torno a este rubro. El abordaje también incluye una mirada sobre los procesos de socialización, específicamente en la manera en que las prácticas y las experiencias de los estudiantes acaban por incidir en su formación, pero a la vez también en las condiciones que rodean a la Sociedad de Alumnos. Así, se busca dar cuenta de ¿cómo los estudiantes de EMS configuran sus experiencias participativas a través de los procesos de formación, elección, gestión y rendición de cuentas por parte de las SA?, y en relación con esta pregunta, abordar si ¿es la participación de los estudiantes, con respecto a la SA, inclusiva o es superficial, y cómo esto impacta en sus experiencias y su formación ciudadana?

Palabras clave: participación, experiencias escolares, inclusión, educación media superior, sociedad de alumnos.

INTRODUCCIÓN

El presente reporte de investigación aborda principalmente dos cuestiones al interior de una institución de educación media superior (EMS): las experiencias participativas que construyen los jóvenes estudiantes en el marco de procesos de socialización, y el tema de la sociedad de alumnos en las escuelas. Ambos elementos son importantes y relevantes para investigación educativa actual, ya que si bien por una parte existen trabajos recientes que han decidido comenzar a abordar sistemáticamente la experiencia escolar desde la mirada de los estudiantes (Weiss, 2012; Susinos y Ceballos, 2012; Guzmán y Saucedo, 2015), por otra, el tema de las sociedades de alumnos en EMS no ha sido abordado, lo cual torna significativo el acercamiento a este tema.

Analizar las experiencias participativas de los estudiantes trae a juego algunos elementos fundamentales para ampliar el conocimiento que se tiene sobre la valoración y el significado que tiene para ellos la escuela y las prácticas que en su interior se llevan a cabo. Por un parte, el hecho de abordar las *experiencias*, coloca a los estudiantes en la investigación como agentes, como sujetos activos al interior de la institución, y no como entes que responden enteramente a una asignación de roles; esta mirada permite profundizar en las subjetividades de los jóvenes, y con base en conocimiento, poder construir o abonar a una oferta académica y educativa con la cual puedan identificarse.

Por otra parte, el tema de la *participación* en la escuela no se puede seguir dejando de lado u obviando. La falta de atención en el sector educativo en relación al derecho a la participación, el cual aparece ya garantizado en la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes, ha ocasionado que desde las escuelas no se instrumenten programas o se fomenten actividades, que, de manera sistemática y articulada, logren producir una inclusión amplia de los jóvenes.

De lo anterior la pertinencia de abordar las experiencias participativas de los estudiantes a través de uno de los espacios, que sin ser frecuente, por excelencia debería de presentar condiciones notables para que se dé una participación inclusiva por parte de los jóvenes: las sociedades de alumnos (SA). Teniendo en cuenta que en este estudio no se busca abordar a los sujetos que forman parte de la sociedad de alumnos, sino las experiencias que construyen los estudiantes que forman parte de la comunidad escolar frente a la SA.

De tal manera se cuestiona acerca de ¿cómo los jóvenes de EMS configuran sus experiencias participativas a través de los procesos de formación, elección, gestión y rendición de cuentas por parte de las SA?, y en relación con esta pregunta, abordar cuestiones sobre si ¿es la participación de los estudiantes, con respecto a las SA, inclusiva o es superficial? ¿participan los estudiantes en la toma de decisiones? ¿la SA es un canal que permite que la voz de los estudiantes llegue a las autoridades escolares? ¿Cómo aprecia la comunidad estudiantil el papel que tiene la sociedad de alumnos?

La hipótesis presentada considera que el elemento clave que orienta las experiencias participativas de los estudiantes en la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas, tanto de los que participan directa e indirectamente en la SA, es el nivel de inclusión que encuentren estos en las acciones que realizan, así como la relevancia que tengan dichas acciones para la vida escolar.

De esta manera, el objetivo de la investigación fue conocer qué experiencias participativas construye la comunidad escolar en relación a la SA, o lo que es lo mismo, analizar de qué manera las acciones de la SA acaban por generar ciertos tipos de experiencias participativas en los estudiantes, las cuales pueden o no abonar en cuestiones como la afiliación institucional, la participación o el mejoramiento de la vida escolar.

La investigación se inscribe en el área de “*Sujetos de la educación*” del presente Congreso, ya que suma al campo de investigación de los estudiantes desde la perspectiva de las experiencias, analizando los procesos de participación que existen en relación con la SA, la cual es una instancia que influye sobre la cultura escolar y la interacción de los estudiantes, logrando incidir en la forma en que los estudiantes viven lo escolar; a la par de ello, el estudio dirige el análisis hacia los significados y sentidos que construyen los alumnos.

ENFOQUE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

El marco teórico que se utilizó para realizar el análisis de las experiencias participativas que construyen los estudiantes en torno a la SA se apoyó en distintos referentes: procesos de socialización, experiencias escolares y la investigación acerca del papel de la participación de los jóvenes al interior de la escuela.

Respecto a los procesos de socialización en la escuela, se consideran fuertemente influidos por el adelgazamiento que vienen sufriendo las instituciones escolares, no solo en el plano económico dado el contexto neoliberal, sino también en la asignación de roles y en el papel que tiene la escuela

frente a la sociedad, lo cual arroja como una consecuencia intrínseca que no se deba poner solo el acento en los procesos de integración, sino también en el papel que la subjetividad tiene en estos procesos (Touraine, 2008; Dubet, 2006; Weiss, 2012). Así, autores como Dubet y Martuccelli critican la perspectiva de roles anclada en la referencia institucional para analizar las experiencias de los estudiantes (1998: 14).

Por otra parte, relacionando los conceptos de participación y socialización, y retomando a Giddens (2015), se considera que allí donde se presenta la participación, los procesos de socialización quedan signados por un énfasis recursivo entre sujeto e institución, permitiendo trabajar en el establecimiento de una simetría entre las expectativas de la escuela y de la institución.

En trabajos realizados sobre la socialización política de los niños y jóvenes, se ha afirmado que estos siguen un proceso ascendente, el cual conforme avanza los dotaría de mayor individualidad y de un comportamiento político más consciente y crítico (Percheron, 1978; Easton y Dennis, 1981; Torney y Hess, 1967). Así, en este trabajo se asumen a los jóvenes estudiantes en una etapa potencialmente definitoria de este proceso, ya que se encuentran en el umbral de la ciudadanía y comienzan a ser conscientes, desde un plano social, de sus derechos y obligaciones.

Por lo anterior, retomamos de Bourdieu el concepto de *habitus*, para referir a “*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes*” (2007: 86), para en un sentido similar al de Giddens, apreciar como los sujetos, a partir de sus interacciones, tienen la capacidad de condicionar sus escenarios, pero sobre todo sus experiencias y sus sentidos.

Los alumnos a través de la capacidad “reflexiva” (Dubet, 2011: 86) que poseen tienen la posibilidad de elaborar sus propias experiencias, trasgrediendo los límites rígidos que podría presentar la lógica integrativa de la escuela. Estas experiencias deben ser pensadas en un marco en el cual no se imponga una mirada adulta sobre los estudiantes que impida la participación y el aprovechamiento de estas experiencias (Dewey, 2003). Dichas experiencias se componen de vivencias y sentidos que configuran el sujeto en un contexto específico, siendo las vivencias significativas las que presentan la posibilidad de construir estas experiencias, ya que implican con su énfasis un proceso reflexivo (Guzmán y Saucedo, 2015).

Así, para observar las experiencias participativas de los estudiantes, se acudió también a la propuesta de la experiencia escolar de Dubet, retomando las distintas lógicas de acción que localiza

en los actores al interior de la escuela: internalización, estrategia y subjetivación. Se concibe que estas lógicas en su conjunto configuran la experiencia escolar de los estudiantes, presentando variaciones en torno a su edad, sus capacidades cognitivas, la posición que ocupan en la escuela, el nivel de control, la propuesta educativa, entre otros. El estudio se desarrolla en esta dirección teniendo en cuenta que es necesario enfocarse en las experiencias de los individuos para saber qué es eso que la escuela fabrica, intentando *“comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos”* (Dubet y Martuccelli, 1998: 86).

Para finalizar, es necesario comentar que se concibió un continuo participativo que va de una participación no inclusiva a una participación inclusiva, en donde lo no inclusivo se caracteriza por contener una participación formal o decorativa, mientras que por el contrario, la participación inclusiva suma a los estudiantes a los procesos de toma de decisiones y al diseño mismo de las actividades (Hart, 1997; Shier, 2001; Fielding, 2011).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

El análisis de los resultados obtenidos no puede pasar por alto el hecho de que la inmensa mayoría de las escuelas de EMS no cuentan con un espacio para la SA, careciéndose también de un reglamento homogéneo. Por ello se entiende que en la PFLC todo lo relacionado con la SA sea regulado por la misma escuela, es ella la encargada de emitir el comunicado para conformar las SA, recibir los requisitos de las planillas, establecer los integrantes que deben de componerla atendiendo cuestiones como la equidad de género, establecer las actividades mínimas, y evaluar la pertinencia de las postulaciones.

Por cuestión de espacio, aquí solo se expondrán los resultados en torno a tres momentos que se identificaron como aquellos en los cuales confluyen las experiencias participativas que narran los estudiantes: la constitución de las planillas, la campaña electoral y la gestión de las sociedades de alumnos.

La participación, siguiendo a Hart, puede entenderse como *“los procesos de compartir decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad”* (1997), de los cuales también pueden participar aquellos estudiantes que no fungen de manera directa “en” la sociedad de alumnos, ya que, mediante el voto, los cuestionamientos en el debate, las exigencias, la vigilancia y la rendición de

cuentas, se encuentran ellos activos. Si bien se ha señalado que la existencia de espacios de participación aporta a la educación para la vida democrática (Bolívar, 2007), debido a que posibilita elementos como la deliberación compartida, la participación en la toma de decisiones (directa o indirecta) y la formación de un juicio sobre la organización política de la escuela, no necesariamente debe asumirse que por que se presenten estos espacios dichos elementos se desarrollan.

Si bien la SA podría presentar la posibilidad de transgredir el ordenamiento estructural o simbólico de la escuela (Biesta, 2016), desafortunadamente en esta preparatoria se encuentra lejos de encarar dichos retos.

Refiriendo al periodo de constitución de las planillas, la SA se encuentra presente en el imaginario de la comunidad estudiantil, sobre todo a partir de 3er semestre, ya que los estudiantes de 1 y 2do semestre, ya sea por su recién ingreso o por el espacio que ocupan en la escuela, se encuentran distanciados de dichas actividades y declaran incluso no tener conocimiento de las mismas. Así, falta una integración de este sector hacia las actividades, ya que estos entienden que las actividades de la SA no les atañen a ellos, debido a que sus actividades se enfocan hacia los intereses de los estudiantes de los últimos semestres. De cualquier manera, para los estudiantes en su conjunto, la SA no es un espacio de referencia, sino un canal a través del cual se expresan demandas específicas de ciertos grupos.

A pesar de ello, la participación de los estudiantes no necesariamente debe de presentar un nivel de inclusión amplio en las actividades para que estas tengan un efecto sobre sus experiencias y generar un aprendizaje (Bischoff, 2016). Es posible que aun con el poco acercamiento que hay hacia los jóvenes de los primeros semestres, las actividades de la SA tengan una función en la configuración del universo simbólico de la escuela, y en consecuencia para ellos, a través de la reflexividad (Giddens, 2015) y de la continuidad (Dewey, 2013) en la cual enmarcan sus experiencias: *“la primera (sociedad) la verdad ni en cuenta, porque cuando estás en primero no sabes qué onda y no te repercute a ti bien, sino solo a los quintos con la graduación”*.

En relación con el proceso electoral, las SA no logran consolidar un consenso en la comunidad estudiantil, generando votaciones dispersas que abren la posibilidad a que gane cualquiera, teniendo como consecuencia que la planilla que llegue a la dirección de la SA lo haga con poca legitimidad y apoyo. Al respecto un estudiante señaló: *“la plantilla que ganó, ganó por que la gente no quería votar por las demás planillas, y la planilla que ganó no hizo casi campaña de publicidad, casi casi te*

enteraste en el momento que ya estabas votando...la gente votó por ella porque sentían que las demás planillas no iban a hacer nada, y ganaron". En esta narrativa, se puede apreciar también el papel que tiene la "continuidad" en las experiencias participativas de los estudiantes, pues las mismas los orientan a actuar (emitir su voto) de una u otra manera, lo cual también puede extenderse a la dimensión de la formación ciudadana, tanto de la escuela hacia la sociedad y viceversa, como se verá más adelante.

Entre los elementos que se comprenden en la participación inclusiva al interior de las instituciones (Hart, 1997; Shier, 2001; Cook-Sather, 2002), como son el respeto, el diálogo, la tolerancia, la capacidad de argumentación y el debate de ideas, solo algunos de ellos se logran desarrollar. Por ejemplo, en relación al "Debate" en público que tienen las planillas, la comunidad estudiantil se mostró desilusionada con el desenvolvimiento del mismo. A las expectativas que estos tenían de escuchar las propuestas de los candidatos, así como que dichas propuestas fueran reales y que los incluyeran en alguna medida en la ruta de trabajo, se les planteo un escenario que relacionaron con las prácticas que se viven en la vida política del país (las cuales son desaprobadas por la juventud EIJ, 2013), como son el ataque personal entre los candidatos, dejándose de lado la línea argumental del debate. Esto provoca una desmotivación en la participación, ya que a pesar de que la mayoría de los estudiantes no participan directamente en el proceso electoral, estas vivencias son insumos importantes para canalizar un tipo de disposición ante actividades que tengan que ver con la SA.

"El principal problema que he visto siempre, es que en el momento del debate se vuelve siempre un poco agresivo o violento el debate, y me enojó un poco el ver que parece debate de políticos mexicanos porque a veces se centran más en desacreditar a su oponente que en acreditar sus propias propuestas".

Estas críticas acaban generando en los estudiantes un "sistema de disposiciones... principios generados y organizadores de prácticas y representaciones" (Bourdieu, 2007: 15), los cuales se cohesionan en torno a la idea de que las sociedades de alumnos "no cumplen nada de lo que prometen", "que son puras promesas", que "son irresponsables" o que su "objetivo es solo ganar y ya lo que pasa después no les importa".

Respecto a la evaluación del desempeño, la misma es calificada de manea negativa por los estudiantes, señalando especialmente la falta de comunicación, la poca atención a las necesidades de los estudiantes y el mal diseño de las actividades realizadas. Esto genera un efecto recursivo entre experiencia y participación, ya que los estudiantes acaban por no participar ya que consideran que no serán tomados en cuenta por la SA.

El *círculo participativo* del cual habla Hart (1997), se convierte aquí en un círculo negativo, ya que genera poca disposición de los estudiantes a participar incluso en actividades que pueden estar bien diseñadas. De esta manera la participación esta reducida desde tres ángulos: 1) las SA no les presentan una plataforma de acción que les convenza y convenga a sus intereses; 2) las referencias a las experiencias pasadas, relativamente cercanas, asientan componentes negativos para la participación como sería la apatía, el desinterés y el desencanto; 3) y por último, desde el plano institucional no existe una gestión educativa desde la que se asuma a la SA como un espacio vital.

Otro elemento desde el cual se podría apreciar el compromiso con una dinámica democrática y de participación por parte de la SA es la cuestión de la rendición de cuentas y la representatividad. Respecto a la rendición de cuentas, los estudiantes señalan por una parte que esta no es algo “real”, a la par que indican que no tienen conocimiento sobre si existe una norma que los acompañe en esta acción, asumiendo que ello debería ser demasiado complicado. Esto se puede entender debido a que la SA no es apreciada como “el” canal a través del cual los estudiantes canalizan sus necesidades o intereses, ya que estos suelen acudir a *dirección* o con las personas responsables, inclusive prefieren que sean las autoridades escolares las que procesen sus peticiones ante la SA. Esto plantea por un lado el cuestionamiento sobre la *necesidad de la existencia de las SA en este nivel académico*, pero también muestra el grado de desapego que existe entre la SA y los estudiantes que representa.

“Si podemos, pero muchas veces suele ser más fácil presionar a dirección y no presionar a la sociedad de alumnos para que presione a dirección”.

Así podemos apreciar que en relación con la SA existen dos dimensiones paralelas: una formal y otra informal. En la formal la sociedad de alumnos debería responder ante los estudiantes y prestarles la atención necesaria para poder procesar sus necesidades, mientras que en la informal, que es la que impera, la SA no presenta disposición para atenderlos o incluirlos en las actividades académicas.

Son las actividades de recreación el principal foco de atención por parte de las SA, las cuales se encuentran muy relacionadas con sus intereses inmediatos: recaudar fondos para el baile de graduación. Estos hechos acaban por reforzar la visión de que la elección de la SA es un ejemplo más de cómo las instituciones o las organizaciones no reflejan los intereses de los sujetos: *“(la sociedad de alumnos) empieza a mostrar muchos problemas que tenemos en la sociedad mexicana actual, en una comunidad de 5000 alumnos, no en una comunidad de alumnos de millones de personas, y se ve poco... cómo que muestra el problema nacional de lo que es México en una escuela...”*.

Por último, estas experiencias participativas de los estudiantes se constituyen partiendo del hecho de que los estudiantes no deciden participar en la SA en razón a un beneficio personal (académico o económico) o de la comunidad escolar, sino para lograr un mejor posicionamiento social (escuela) y tener influencia en cuestiones como la graduación y las fiestas escolares.

CONCLUSIONES

Para finalizar es importante subrayar que no todo es negativo, pues la misma existencia del espacio de representación estudiantil, por muy limitado e incompleto que este sea, debe ser apreciado como un avance y, por supuesto, un área de oportunidad sobre la cual se puede trabajar, ya que como afirma Bischoff, a pesar de que la participación pueda ser de bajo impacto, logra tener consecuencias positivas sobre la formación participativa de los estudiantes.

La investigación muestra que las “sociedades de alumnos” presentan un espacio en el cual se podría encontrar una participación importante por parte de los estudiantes, debido a los componentes y los elementos que entran en juego en el proceso de conformación, elección y gestión de las mismas. Por ello es importante que el análisis no se limite solo a abordar uno de estos procesos, por ejemplo, el de gestión, sino que se aborden sus diferentes fases, considerando que al final de una gestión permanece en la cultura escolar y en las experiencias de los estudiantes elementos con los cuales estos significaran los procesos subsiguientes.

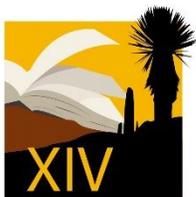
Sin embargo, se apreció que a pesar de que las sociedades de alumnos son un espacio que naturalmente tiende a contar con la participación de los alumnos, esta participación no necesariamente es inclusiva, lo cual puede asociarse con la falta de un diseño institucional que haga de las SA un asunto orgánico a la vida escolar, impulsando la difusión de las actividades, la rendición de cuentas y ampliando el marco de participación de los estudiantes.

Dos elementos que se encontraron asociados y que deberían ser estudiados, es cómo la cantidad de estudiantes impacta en la organización y la dinámica institucional, y cómo la distribución del espacio arquitectónico de la escuela posibilita o imposibilita la interacción de los estudiantes.

Por último, cabe reafirmar que la escuela, en este caso la PFLC, no es la única responsable de fomentar la participación de los estudiantes, sino que debería existir una planificación institucional que desde las políticas educativas orientara y estableciera mecanismos y normatividades que fortalecieran la toma de decisiones y la participación de los estudiantes en las escuelas. El hecho de que no exista una normatividad en relación a las SA, y que no exista una armonización legislativa de la LEGNNA respecto al derecho a la participación, evidencia que este derecho no es apreciado por el momento con un punto medular de la vida escolar y la formación de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Biesta, G. (2009). Sporadic democracy: education, democracy, and the question of inclusion. In Education, democracy, and the moral life pp. 101-112.
- Bischoff, Kendra (2016). The civic effects of schools: theory and empirics. Theory and research in education, núm. 14, I. pp. 91-106.
- Bolívar, Antonio (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. España, Grao.
- Bourdieu, Pierre (2007). El sentido práctico. Argentina, Siglo XXI.
- Cook-Sather, Alison. "Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education." Educational Researcher 31, no. 4 (2002): 3-14. En: http://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=edu_pubs
- Dewey, John (2003). Experiencia y educación. Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica.
- Dubet, François (2006). El declive de la institución. España, Gedisa
- Dubet, François (2011). La experiencia sociológica. España, Gedisa.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. España, Losada.
- Easton, David y Dennis, Jack (1967). The child's acquisition of regime norms: political efficacy. American Political Science Review, vol. 62, 1967, Nueva York. Pp. 25-38.
- EIJ. 1º Encuesta Iberoamericana de Juventudes (2013). OIJ-BID-CAF-PND-CEPAL-UNAM.



- Fielding (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- Giddens, Anthony (2015). *La constitución de la sociedad*. Argentina, Amorrortu.
- Guzmán, Carlota, y Saucedo, Claudia (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudiantes. *RMMIE*, vol. 20., núm. 67, pp. 1019-1054.
- Hart, Roger (1997). *La participación de los niños*. UNICEF.
- Percheron, A. (1978). *La socialización política de los niños*. España, Plaza y Janés.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107-117.
- Susinos Rada, Teresa y Ceballos López, Noelia (2012). "Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa" en *Revista de Educación*. Septiembre-diciembre 2012, pp. 24-44.
- Touraine, Alain (2008). *¿Podremos vivir juntos?*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Tourney, J. y Hess, R. D. (1981). "El desarrollo de actitudes en los niños" en Lesser, *La psicología en la práctica educativa*. México, Trillas
- Weiss, Eduardo (Coord.) (2012). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES, México.